

# Onderzoek naar het beoordelings- en attributiegedrag van leerkrachten

B. W. G. M. SMITS EN P. G. A. AQUARIUS  
*Instituut voor Onderwijskunde Katholieke Universiteit Nijmegen*

## Samenvatting

*In een gesimuleerde beoordelingssituatie werd aan leerkrachten van het derde en het vierde leerjaar van het basisonderwijs gevraagd, de prestaties van leerlingen te beoordelen. Naast informatie over het prestatieverloop werden tevens gegevens verstrekt over de begaafdheid en motivatie van de leerlingen. De helft van de leerkrachten beoordeelde de prestaties in de rol van verantwoordelijke leerkracht, de andere helft in de rol van neutrale waarnemer. Gevraagd werd verder aan te geven hoe zij zich zelf zouden beoordelen, waarbij zij zich dienden te verplaatsen in de situatie van de leerlingen. Tot slot werd verzocht aan wie of waaraan zij dachten dat de resultaten voornamelijk dienden te worden toegeschreven.*

*Zoals verwacht werd, kwam duidelijk naar voren dat leerkrachten bij het geven van waarderingen voornamelijk oog hebben voor de hoogte van de prestaties. De motivatie en begaafdheid van de leerlingen spelen hierbij vergeleken slechts een ondergeschikte rol. Door het prestatieverloop te schetsen kon meer inzicht in de betekenis van deze factoren worden verkregen. Tussen de waarderingen, die aan de leerlingen werden gegeven en de waarderingen die de leerkrachten aan zichzelf toekenden bleek enig verschil te bestaan, met name wanneer de prestaties terugliepen bij de aanwezigheid van een goede begaafdheid.*

*Er deden zich enkele opmerkelijke verschillen voor tussen de beoordelingen van 'verantwoordelijke leerkrachten' en 'neutrale waarnemers', die duiden op het voorkomen van zgn. 'ego-tendenties' bij 'verantwoordelijke leerkrachten'.*

*Ook bij het toeschrijven aan de oorzaken van de prestaties bleek, dat er bij de leerkrachten van enige 'ego-beschermende' en 'ego-verheffende' tendenties sprake was. Het achteruitgaan en het laagblijven van de prestaties werd meer aan de leerling dan aan de leerkracht toegeschreven. Stijging en het op niveau blijven van de prestaties werd in vergelijking met het achteruitgaan en het laagblijven van de*

*prestaties vaker aan de leerkracht toegeschreven.*

## 1. Inleiding

Aan welke oorzakelijke factoren eigen prestaties of prestaties van anderen worden toegeschreven bestaan, ondanks de in het laatste decennium sterk toegenomen onderzoeksinteresse, nog maar weinig empirische bevindingen. Met de hier opgeworpen vraag raken we de kern van de attributietheorie. Binnen deze theorie houdt men zich bezig met de vraag waar de verantwoordelijkheid voor de uitkomsten van bepaalde gedragingen gelegd moet worden. Welke processen interveniëren tussen de informatie die de persoon zelf of een ander ontvangt en de toeschrijvingen (attributies) die worden gedaan? Meer concreet: wat voegt de 'attributor' zelf toe aan de informatie die hij ontvangt? Welke veronderstellingen en welke verwachtingen bestaan er, welke maatstaven worden gehanteerd, welke persoonlijke toevoeging vindt plaats op de verkregen gegevens? Wat zijn de konsekwenties van de diverse wijzen waarop geattribueerd wordt, wat zijn de gevolgen van attributionele vooringenomenheden van bijvoorbeeld beoordelingen door leerkrachten? Attributietheorie onderzoekt eenvoudig uitgedrukt, zoals Kelley (1970, p. 2) het formuleert: 'processes by which the common man-in-the-street infers the causation for behavior'.

Als één van de eersten heeft Heider (1958) de door hem relevant geachte oorzakelijke factoren naar een drietal gezichtspunten geordend. In zijn 'naive analysis of action', stelt hij op intuïtieve gronden voor, dat uitkomsten op taken met een zeker vaardigheidsaspect gepercipieerd worden als een functie van zowel 'kunnen' als 'proberen'. Kunnen, aangeduid door 'power' – waaronder vooral verstaan worden persoonlijke karakteristieken als begaafdheid en intelligentie –, wordt gescheiden van 'motivation' – de inspanning waartoe een persoon bereid is. Het resultaat van handelingen kan niet worden begrepen zonder daarbij ook omgevingsfak-

toren (zoals bijvoorbeeld de moeilijkheid van de taak en toeval) in aanmerking te nemen. Persoons- en omgevingsfactoren kunnen nader geklassificeerd worden naar de dimensie stabiliteit over tijd. Dispositionele kenmerken (bijvoorbeeld begaafdheid) en de moeilijkheid van de opgave zijn relatief stabiele gegevenheden, terwijl inspanning en zeker toeval meer fluktuierend van aard zijn. De relatie tussen de aanwezige begaafdheid en de moeilijkheid van de taak bepaalt of een persoon het 'kan'. Of hij succes bereikt zal tevens afhangen van zijn proberen (inspanning). We zijn hiermee beland bij de derde dimensie die Heider introduceert, namelijk het intentionaliteitsaspect of de persoonlijke causaliteit. De essentie van dit begrip is de perceptie in hoeverre de persoon controle kan uitoefenen op de uitkomsten van bepaalde handelingen en aldus hiervoor wel dan niet aansprakelijk gesteld kan worden.

Individueen kunnen in de regel wel ter verantwoording geroepen worden voor hun inspanning, niet voor hun begaafdheid.

Klaarblijkelijk zonder wezenlijke wederzijdse beïnvloeding, ontwikkelden Rotter en collega's (Rotter et al., 1962; Rotter, 1966) op basis van de 'social learning theorie' (Rotter, 1954) de 'locus of control' dimensie. De ene pool van deze dimensie wordt gevormd door interne (persoonlijke) factoren, de andere pool door externe (omgevings)factoren. 'Internal control' verwijst naar de perceptie van positieve of negatieve gebeurtenissen, die het gevolg zijn van het eigen handelen. 'External control' heeft betrekking op de perceptie van gebeurtenissen, die zich buiten toedoen van de persoon voordoen en dus niet onder zijn persoonlijke controle staan (zie samenvattend Lefcourt, 1966). Uitgaande van het onderscheid tussen persoons- en omgevingsfactoren (Heider, Rotter) en met inachtnaam van de stabiliteitsdimensie, ontwikkelden Weiner et al. (1971) een tweedimensionaal klassifikatieschema, waarin de reeds door Heider onderscheiden factoren gelijktijdig naar de dimensie persoonlijke controle en stabiliteit over tijd geordend zijn (zie tabel 1). Begaafdheid is een interne, tijdelijk relatief stabiele factor, inspanning een interne variabele factor, de moeilijkheid van de taak is extern en stabiel en toeval is extern en variabel.

Empirisch onderzoek, waarin oorzakelijke factoren voor succes en falen werden geklassificeerd, stamt van Frieze en Weiner (1971). In twee afzonderlijke studies vroegen zij 'college'-studenten naar aanleiding van een fiktieve situatie (een examen en een niet nader omschreven spel) aan te geven, wat de oorzaken waren voor succes en mislukking. Zij maakten daarbij gebruik van de open vraagvorm. In

Tabel 1. Klassifikatieschema voor de gepercipieerde oorzaken van de uitkomsten van prestaties (overeenkomstig Weiner, 1972).

Stabiliteit over tijd	Plaats van controle	
	Intern	Extern
Stabiel	Begaafdheid	Moeilijkheid van de taak
Variabel	Inspanning	Geluk/Pech

volgorde van frekwentie van voorkomen werden als oorzaken genoemd: begaafdheid en tijdelijke inspanning, in mindere mate gevolgd door de moeilijkheid van de taak, toeval, stemming, inspanning (ijver) als een stabiel kenmerk en vermoeidheid. Voor beide situaties werden nagenoeg dezelfde causale verklaringen aangevoerd. Ruim tweederde van de antwoorden bleek te kunnen worden ondergebracht in een door Rosenbaum (1972) verder ontwikkeld klassifikatieschema. De ontoereikendheid van het schema van Weiner e.a. en de daardoor ontstane conceptuele moeilijkheden brachten Rosenbaum ertoe het reeds eerder door Heider genoemde intentionaliteitsaspect naast persoonlijke controle en stabiliteit als derde dimensie op te nemen. Vermoeidheid en inspanning bijvoorbeeld zijn beide interne variabele factoren. Voor een gebrek aan inspanning zal een persoon in het algemeen wel ter verantwoording kunnen worden geroepen, terwijl dit doorgaans in mindere mate het geval zal zijn voor zijn vermoeidheid.

Verdere uitbreidingsvoorstellen komen van Heckhausen (1975). Heckhausen houdt het in overeenstemming met Rosenbaum voor noodzakelijk, tijdelijke inspanning te onderscheiden van inspanning als een relatief voortdurend persoonlijkheidskenmerk (een ijverige instelling). Daarnaast merkt hij op, dat vooral met betrekking tot leerprestaties huiselijke factoren (extern, stabiel) en schoolse factoren – invloed van de leerkracht en medeleerlingen – (extern, variabel) onderscheiden dienen te worden.

Voor het verstaan op grond waarvan causale oordelen tot stand komen zijn verder door Kelley (1967, 1971) enkele algemene regels geformuleerd. Met betrekking tot causale oordelen in prestatie gerelateerde situaties beweert Kelley, dat causale afleidingen ten dele bepaald worden door (1) de onderscheidenheid van het gedrag in kwestie (distinctiveness), (2) de consistentie van het gedrag over tijd en modaliteit (generality) en (3) de

overeenkomst met het gedrag van anderen (social consensus). In het geval van bijvoorbeeld een *hoge distinktie* – een leerling haalt bij een bepaald vak een goed resultaat, terwijl zijn resultaten bij andere vakken beduidend minder zijn –; een *hoge consistentie* – de leerling haalt bij dit vak doorgaans goede resultaten – en een *hoge consensus* – andere leerlingen halen bij dit vak ook goede resultaten –, zal het resultaat worden toegeschreven aan de eigenschappen van het vak en niet aan persoonlijke karakteristieken. Aan persoonlijke eigenschappen wordt het resultaat waarschijnlijk wel toegeschreven in het geval er sprake is van een lage distinktie en een hoge consistentie en een lage sociale consensus.

## 2. Probleemstelling

Causale attributies zijn in het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan, bestudeerd met betrekking tot de relatie tussen leerkracht en leerling. Meer concreet ging het hierbij om het beoordelingsgedrag van leerkrachten en het prestatiegedrag van leerlingen.

De volgende vragen kunnen worden onderscheiden:

- Speelt de informatie over de begaafdheid en motivatie van leerlingen een onderscheiden rol bij het beoordelen van de prestaties van de leerlingen? Wordt het gewicht, dat eventueel aan deze factoren wordt toegekend, beïnvloed door het prestatieverloop?
- Bestaan er verschillen tussen beoordelaars in de rol van verantwoordelijke leerkracht en van neutrale waarnemer met betrekking tot de waarderingen die aan prestaties worden toegekend en de oorzaken waaraan deze prestaties worden toegeschreven? Zijn er tendenzen aan te tonen, die erop wijzen dat ‘verantwoordelijke leerkrachten’ egocentrische attributies hanteren?

Met betrekking tot de eerste vraag werd onderzoek gedaan door Weiner en Kukla (1970). In zogenaamde ‘simulated teaching’ experimenten lieten zij proefpersonen (college-studenten en leerkrachten) de proefwerkresultaten van twintig fiktieve leerlingen beoordelen. Naast het proefwerkresultaat werd informatie verstrekt over de begaafdheid en gemotiveerdheid van de leerlingen. Zoals te verwachten was, bleek dat de beloning die kon worden toegekend direct gerelateerd was aan het resultaat: hoe beter het resultaat, hoe hoger de beloning. Voorts kwam naar voren, dat bij gelijke prestaties gemotiveerde leerlingen significant hoger beloond

werden dan niet-gemotiveerde leerlingen. Minder begaafde leerlingen bleken daarentegen meer positieve feedback te ontvangen dan begaafde leerlingen. Als verklaring hiervoor wordt een beroep gedaan op het bestaan van bepaalde waardensystemen. Het overwinnen van persoonlijke handicaps wordt meer beloond en het niet verwezenlijken van persoonlijke mogelijkheden zwaarder bestraft. In één van de experimenten werd de beoordelaars tevens gevraagd zich te verplaatsen in de situatie van de leerlingen en aan te geven in welke mate zij zich, gezien de prestaties en mogelijkheden, trots of beschaamd zouden voelen. De zelfwaarderingen bleken op twee duidelijke verschillen na overeen te komen met de waarderingen die aan de leerlingen werden toegekend. De waarderingen bij de ‘zelfbeoordelingen’ vielen lager uit (1) bij minder goede prestaties, terwijl er begaafdheid aanwezig was, en (2) bij middelmatig succes en falen. De bevindingen van Weiner en Kukla met betrekking tot het beoordelen van leerlingen stemmen redelijk goed overeen met de resultaten, die reeds eerder door Lanzetta en Hannah (1969) waren gerapporteerd. In laatstgenoemd onderzoek werd aan proefpersonen gevraagd de resultaten van (fictieve) bekwame en minder bekwame leerlingen te beoordelen op moeilijke en minder moeilijke taken. Op grond van hun bevindingen suggereren de onderzoekers, dat bij het beoordelen van prestaties gehandeld wordt via het principe van wederkerigheid. De leerkracht belooft, c.q. straft, al naar gelang het gedrag van de leerling voor hemzelf belonend of straffend is. Duidelijk is, dat niet uitsluitend de prestaties op zich, maar ook de omstandigheden waaronder het resultaat tot stand is gekomen bij het oordeel worden betrokken.

Dat bij het beoordelen van prestaties door leerkrachten egocentrische tendenzen plaatsvinden, wordt aangetoond door een onderzoek van Johnson, Feigenbaum en Weiby (1964). In een daartoe speciaal opgezette onderwijsleersituatie lieten zij leerkrachten lesgeven aan (fictieve) leerlingen. In de prestaties, die zij vervolgens ter beoordeling kregen aangeboden waren drie patronen te onderscheiden:

1. de leerling levert steeds goede prestaties;
2. de leerling levert aanvankelijk slechte prestaties en verbetert zich daarna;
3. de leerling levert steeds slechte prestaties.

Uit de beoordelingen kon worden afgeleid, dat wanneer de prestaties beter worden (patroon 2) de leerkracht ertoe neigt de verantwoordelijkheid hiervoor bij zichzelf te leggen. Blijven de prestaties slecht, dan wordt de leerling hiervoor verantwoordelijk gesteld. Verder bleek, dat bij het beter worden

van de prestaties de leerkracht vindt, dat zijn presentatie adequater was.

Tot nagenoeg dezelfde bevindingen komt Beckman (1970). In haar studie komt naast de hierboven genoemde prestatiepatronen ook een patroon voor, waarin de leerling eerst goede prestaties levert en daarna minder goede. Voorts liet zij de onderwijsleersituatie en de prestaties observeren en beoordelen door 'neutrale' waarnemers (leerkrachten). De resultaten waren overeenkomstig aan die van Johnson et al., met dien verstande, dat de neutrale waarnemers de minder geworden prestaties van de leerlingen hoger waardeerden dan de beoordelaars in de rol van de verantwoordelijke leerkracht. De waarnemers schreven verder de verbeteringen van de prestaties minder toe aan het gegeven onderwijs dan de verantwoordelijke leerkrachten. Voor het meer aan zichzelf toeschrijven in het geval van goede prestaties en het meer de verantwoordelijkheid leggen bij de leerling bij slechte prestaties gebruikt Beckman de termen 'ego-verheffende' en 'ego-beschermende' tendenties.

Dat bij het toeschrijven aan oorzaken deze egocentrische tendenzen ook in werkelijke onderwijsleersituaties optreden, komt naar voren in het werk van Brophy en Good (1974).

### 3. Opzet van het onderzoek

Een belangrijk deel van de factoren, die in bovenvermelde studies werden beschreven zijn in het onderhavige onderzoek samengebracht. Ten dele kan dus worden gesproken van een replikatie-onderzoek. Nagegaan zal worden:

- welk gewicht bij het beoordelen van diverse prestatiepatronen aan de factoren motivatie en begaafdheid wordt toegekend;
- of de oordelen die bij 'zelfwaarderingen' worden gegeven afwijken van de oordelen die aan de leerlingen worden gegeven;
- of leerkrachten in de rol van verantwoordelijke leerkracht prestatiepatronen van leerlingen bij gelijktijdige informatie over hun motivatie en begaafdheid anders beoordelen dan leerkrachten in de rol van neutrale waarnemer;
- of er tussen 'verantwoordelijke leerkrachten' en 'neutrale waarnemers' verschillen bestaan met betrekking tot de factoren waaraan de prestaties worden toegeschreven.

#### *Beoordelaars en beoordelingsprocedure*

Uit de 'lijst van scholen in Nijmegen' werden op

a-selekte wijze negen-en-twintig basisscholen gekozen. De scholen werden in eerste instantie schriftelijk benaderd, waarbij het doel van het onderzoek werd uiteengezet. De medewerking werd verzocht van de leerkrachten van het derde en vierde leerjaar. Zesendertig leerkrachten van negentien scholen toonden zich bereid aan het onderzoek deel te nemen.

De leerkrachten werden op grond van toeval verdeeld over twee groepen. De ene helft van de leerkrachten werd gevraagd de prestaties van de leerlingen te beoordelen vanuit het standpunt van de verantwoordelijke leerkracht. De instructie die hiertoe werd gegeven luidde: 'U dient de beoordelingen te geven vanuit de gedachte, dat u deze onderwijsleereenheid zelf hebt gegeven.' De andere helft van de leerkrachten kreeg het verzoek de prestaties van de leerlingen te beoordelen vanuit het standpunt van de neutrale waarnemer. De opdracht die zij kregen luidde letterlijk: 'Wilt u de beoordelingen geven vanuit het standpunt van een onpartijdige beoordelaar. Wilt u zich bij het beoordelen steeds voor ogen houden, dat u er zelf niet als verantwoordelijke leerkracht bij betrokken bent'.

Het motief om naast de 'verantwoordelijke leerkracht' de konditie van 'neutrale waarnemer' op te nemen, was om na te gaan of en in welke mate het dragen van verantwoordelijkheid invloed heeft op de attributies. Zowel in het werk van Heider (1958), als in het hierboven reeds geciteerde onderzoek van Beckman (1970) wordt gewezen op het bestaan van 'ego-tendenties'. Bij beoordelaars die verantwoordelijkheid dragen bestaat vaak de tendens het ego-niveau hoog te houden.

Bij de verdeling van de leerkrachten over beide groepen werd rekening gehouden met het aantal jaren onderrichtservaring, het geslacht, de school en de klas. Iedere leerkracht beoordeelde de prestaties van zestien leerlingen: acht jongens en acht meisjes. De leerkrachten van het vierde leerjaar deden dat voor de leerlingen van klas vier en die van het derde leerjaar voor klas drie. Voor elke leerling was er een apart beoordelingsformulier beschikbaar. Op dit formulier werd de leerkrachten informatie verstrekt over:

- de begaafdheid van de leerlingen: twee niveaus: goed of minder goed (B<sup>+</sup> resp. B<sup>-</sup>);
- de motivatie: eveneens twee niveaus: hoog of laag (M<sup>+</sup> en M<sup>-</sup>);
- het resultaat op twee toetsen: goed-goed; goed-minder goed; minder goed-goed en minder goed-minder goed (afgekort resp. H-H; H-L; L-H; en L-L).

In een korte toelichting bij het beoordelingsformu-

lier stond weergegeven wat onder deze niveaus diende te worden verstaan, alsmede waarop de toetsen betrekking hadden en op welke tijdstippen ze waren afgenomen. Van de formulieren bestonden twee versies. Bij het gelijkhouden van de gegeven informatie stond op de plaats waar in de ene versie een jongensnaam vermeld was, in de andere versie een meisjesnaam. Om eventuele volgorde-effecten tegen te gaan werd de volgorde waarin de informatie werd verstrekt, systematisch gealterneerd.

Van de twee beoordelvingsvragen die de leerkrachten kregen voorgelegd, had er één betrekking op de prestaties van de leerling. In de andere vraag werd verzocht zich te verplaatsen in de situatie van de betreffende leerling en de mate van trots of beschaamdheid aan te geven (11-puntsschalen). Deze vraag werd opgenomen om na te gaan of het verschil tussen beoordelingen van leerlingen en zelfwaarderingen dat Weiner en Kukla (1970) vonden, zich ook in het onderhavige onderzoek zou manifesteren. Bij de twee overige vragen diende te worden aangegeven aan wie of waaraan de resultaten voornamelijk moesten worden toegeschreven: aan de leerkracht, de leerling, of aan andere oorzaken. Gezien de zekere abstraktheid van de taak, waardoor eventuele attributies aan externe factoren – de moeilijkheid van de toetsen of toeval (zie tabel 1) in de hand zou kunnen worden gewerkt, werd in de toelichting gewezen op de aangepastheid van de leerstof en de toetsen aan het niveau van de leerjaren.

Uit de contacten met de beoordelaars, die in alle gevallen door dezelfde proefleider werden onderhouden, kwam naar voren dat zij zich – ondanks de onbekendheid met de te beoordelen leerlingen – serieus van hun beoordelingstaak kweten.

#### 4. Resultaten

De waarderingen die met kennis van de aanwezige begaafdheid en gemotiveerdheid van de leerlingen aan de prestatiepatronen werden toegekend, staan gescheiden voor beoordelaars in de rol van verantwoordelijke leerkracht en van neutrale waarnemer, weergegeven in tabel 2. Onmiddellijk valt op, dat de waarderingen (uitgedrukt op 11-puntsschalen) voornamelijk bepaald worden door de hoogte van de geleverde prestaties. De factoren begaafdheid, motivatie en rol spelen slechts een ondergeschikte rol. Om de effecten van deze factoren desalniettemin zo zuiver mogelijk te kunnen bepalen, werd met behulp van multivariate analyse (Finn, 1972) en het gebruik van t-toetsen

nagegaan of er storende hoofd- en interactie effecten voorkwamen. De analyses wezen uit (zie de tabel in bijlage 1), dat noch het geslacht van de leerkracht, noch de interactie van geslacht en rol invloed hebben gehad op de beoordelingen. Eveneens kon worden vastgesteld, dat er geen significante overdrachtseffecten hebben plaatsgevonden, die veroorzaakt zouden kunnen zijn door de volgorde waarin de prestatiepatronen werden beoordeeld. Verder bleek, dat er geen interactie bestond tussen het geslacht van de beoordelaar en het geslacht van de leerling. Evenmin konden verschillen worden aange- toond tussen de beoordelingen van de leerlingen van klas drie en klas vier.

Beschouwen we tabel 2 nader, dan blijken zowel de 'verantwoordelijke leerkrachten' als de 'neutrale waarnemers' de gemiddelde prestaties van hoog gemotiveerde leerlingen hoger te waarderen dan de gemiddelde prestaties van laag gemotiveerde leerlingen (1). De faktor begaafdheid op zich genomen beïnvloedt de waarderingen niet of nauwelijks (2).

Worden zowel de factoren begaafdheid als motivatie in aanmerking genomen, dan is het enigszins opmerkelijk, dat bij beide groepen leerkrachten de gemiddelde waarderingen over de prestatiepatronen van de laag begaafde – hoog gemotiveerde leerlingen niet significant afwijken van de waarderingen van de hoog begaafde – hoog gemotiveerde leerlingen (6,72 vs. 6,39 resp. 6,25 vs. 6,45). Evenmin is dit het geval, wanneer de waarderingen van de laag begaafden – laag gemotiveerden worden vergeleken met die van de hoog begaafden – laag gemotiveerden (6,09 vs. 5,77 resp. 5,68 vs. 5,56).

Wel treden bij beide groepen leerkrachten duidelijke verschillen op in de waardering van de laag begaafde – hoog gemotiveerde leerlingen en de hoog begaafde – laag gemotiveerde leerlingen (6,72 vs. 5,77 resp. 6,25 vs. 5,56). Op het niveau van de diverse prestatiepatronen komen met name bij de 'verantwoordelijke leerkracht' verschillen in waardering voor bij de beoordeling van het L-H en het H-L patroon. Zijn deze verschillen bij gemotiveerde leerlingen nog miniem, bij het achteruitgaan van de prestaties (H-L) bij een lage motivatie, zien we dat er een aanzienlijke daling van de waardering optreedt (3). Terzijde zij opgemerkt, dat ook uit de tabel in bijlage 1 blijkt, dat er tussen begaafdheid en prestaties enerzijds en motivatie en prestaties anderzijds significante interacties bestaan.

Zowel bij de beoordelingen van de 'verantwoordelijke leerkracht' als bij die van de 'neutrale waarnemer' valt op dat motivatie en begaafdheid bij het L-H patroon nauwelijks een rol speelt (4) (zie ook

Tabel 2. Gemiddelde waarderingen van de prestatiepatronen, afzonderlijk voor leerkrachten in de rol van verantwoordelijke leerkracht en leerkrachten in de rol van neutrale waarnemer.

Prestatiepatroon	Verantwoordelijke leerkrachten				Neutrale waarnemers					
	(leerling kenmerken)				(leerling kenmerken)					
	Begaafdheid hoog (B <sup>+</sup> )	Motivatie hoog (M <sup>+</sup> )   laag (M <sup>-</sup> )		D	Begaafdheid hoog (B <sup>+</sup> )	Motivatie hoog (M <sup>+</sup> )   laag (M <sup>-</sup> )		D		
HH		8,61	↔	8,06	9 ) ↔		9,11	↔	7,72	9 ) ↔ x
LH		6,44		6,61	4 ) ↖		6,22		6,11	4 ) ↖
HL		6,00		5,39	3 ) [ x		6,78		5,28	3 ) [ x
LL		4,50	↔	3,00	7 ) — x		3,67	↔	3,11	8 ) ↔
		$\bar{X} = 6,39$		$\bar{X} = 5,77$	8 ) ↔ x		$\bar{X} = 6,45$		$\bar{X} = 5,56$	
	$\bar{X}_{B^+} = 6,08$				2 )	$\bar{X}_{B^+} = 6,00$				2 )
	Begaafdheid laag (B <sup>-</sup> )					Begaafdheid laag (B <sup>-</sup> )				
HH		8,61		8,11	6 ) — x		8,33		7,56	
LH		7,06		6,78	4 ) ↖		6,17		5,83	4 ) ↖
HL		6,72		5,06	5 ) ↖ x		6,50		5,44	5 ) ↖ x
LL		4,50		4,39			4,00		3,89	
		$\bar{X} = 6,72$		$\bar{X} = 6,09$			$\bar{X} = 6,25$		$\bar{X} = 5,68$	
	$\bar{X}_{B^-} = 6,40$				2 )	$\bar{X}_{B^-} = 5,96$				2 )
Totaal		$\bar{X}_{M^+} = 6,56$	↔	$\bar{X}_{M^-} = 5,93$	1 ) ↔ x		$\bar{X}_{M^+} = 6,35$	↔	$\bar{X}_{M^-} = 5,62$	1 ) ↔ x

x (D) verschil significant :  $p < .05$

Voor de betekenis van de haakjes en pijlen zie de tekst.

figuur 1). De waarderingen bij het H-L patroon liggen duidelijk verder uit elkaar (5). 'Verantwoordelijke leerkrachten' beoordelen het L-H patroon bij gemotiveerde leerlingen enigszins gunstiger dan het H-L patroon (6,44 vs. 6,00 en 7,06 vs. 6,72). Bij de 'neutrale waarnemers' is het omgekeerde het geval (6,22 vs. 6,78 en 6,50 vs. 6,17)

'Verantwoordelijke leerkrachten' beoordelen verder L-H prestaties significant gunstiger dan 'neutrale waarnemers'. De verschillen zijn het grootst bij minder begaafde leerlingen (6). L-L prestaties worden over het algemeen door 'verantwoordelijke leerkrachten' gunstiger beoordeeld dan door de 'neutrale waarnemers'. Het meest duidelijk komt dit naar voren bij de begaafde gemotiveerde

leerlingen (7).

Het verschil in waardering tussen gemotiveerde en niet-gemotiveerde leerlingen met een goede begaafdheid is bij de verantwoordelijke leerkracht bij laag blijvende prestaties (L-L) groter dan bij de neutrale waarnemer (8). De neutrale waarnemer op zijn beurt, maakt bij de hoog begaafde leerlingen meer onderscheid tussen de H-H prestaties van gemotiveerde en niet-gemotiveerde leerlingen (9).

Zoals hiervoor reeds vermeld, werd aan de beoordelaars tevens gevraagd zicht te verplaatsen in de situatie van de leerlingen en aan te geven (11-puntsschalen) hoe trots of beschaamd zij zich, gelet op de motivatie en begaafdheid, zouden voelen. De zelfwaarderingen staan afzonderlijk voor

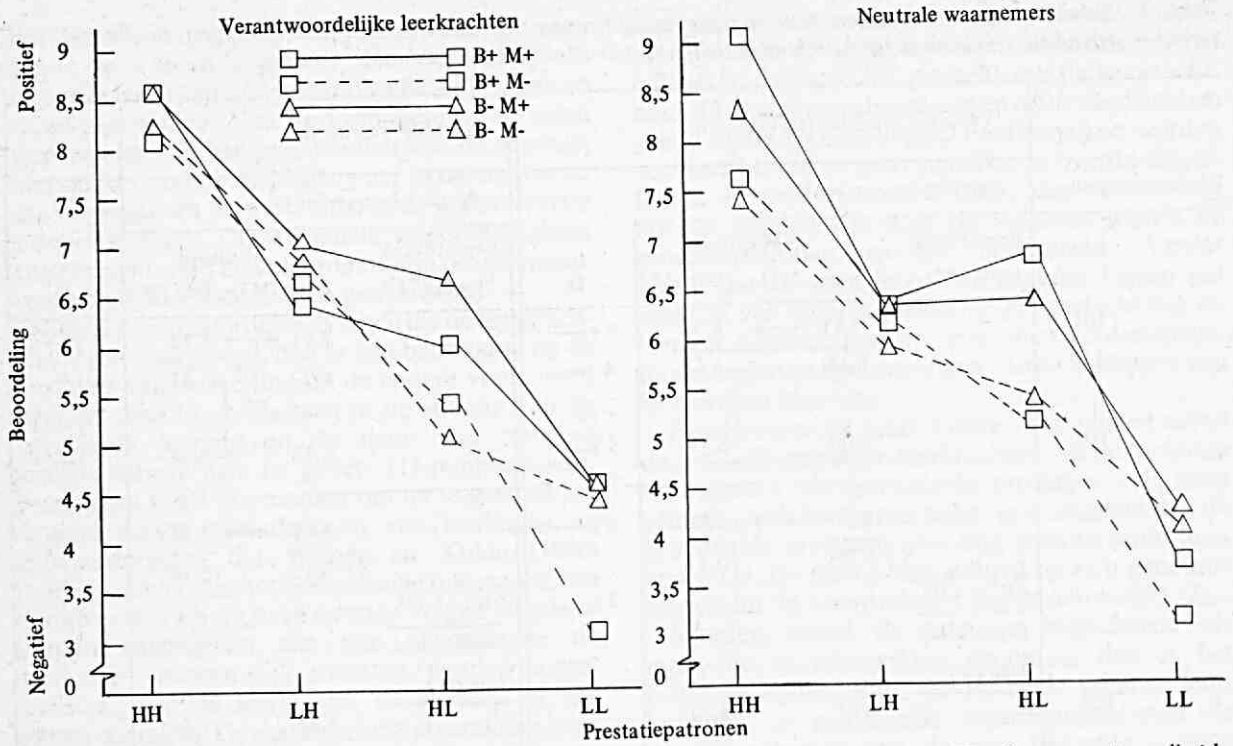


Fig. 1. Beoordelingen van 'leerkrachten' en 'waarnemers' als functie van prestaties, begaafdheid en gemotiveerdheid.

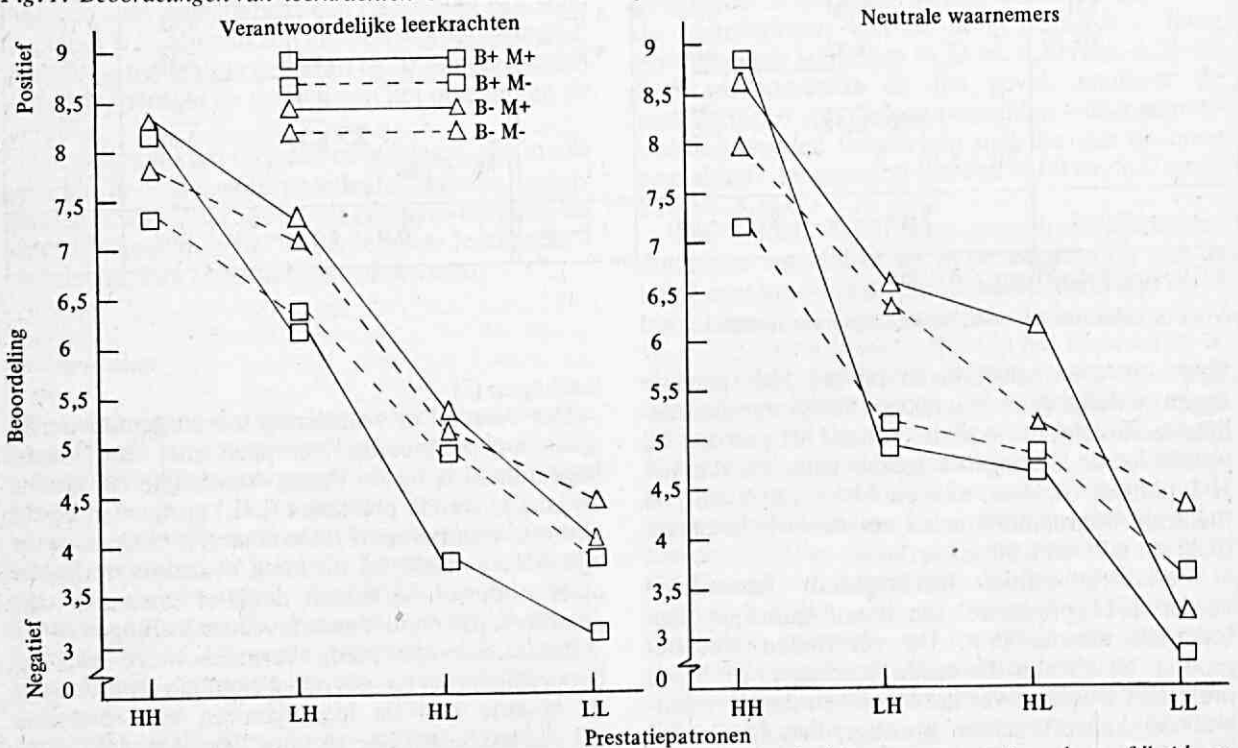


Fig. 2. Zelfbeoordelingen van 'leerkrachten' en 'waarnemers' als functie van prestaties, begaafdheid en gemotiveerdheid.

de leerkrachten in de onderscheiden rollen afgebeeld in figuur 2.

Trekken we een vergelijking tussen de waarderinnen die beide groepen aan de leerlingen geven met de mate van trots of beschaamdheid, die zij zeggen zelf in die situatie te zullen ervaren dan valt op, dat de zelfwaarderingen gemiddeld enigszins lager uitvallen. Het meest duidelijk treedt dit naar voren in het geval er sprake is van een teruglopende prestatie (H-L patroon), bij een hoge begaafdheid en een hoge motivatie. Verantwoordelijke leerkrachten waarden hier leerlingen gemiddeld met 6,00 (zie tabel 2) en zichzelf met 4,00. Neutrale waarnemers geven aan leerlingen een gemiddelde waardering van 6,78 en aan zichzelf 4,67. Tussen de zelfwaarderingen van de 'verantwoordelijke leerkracht' en die van de 'neutrale waarnemer' vinden we verschillen bij het L-H prestatiepatroon bij een hoge begaafdheid (B<sup>+</sup>). Verantwoordelijke leerkrachten geven zichzelf in die situatie significant hogere waarderingen dan de neutrale waarnemers. Anderzijds geven 'leerkrachten' bij teruglopende prestaties (H-L patroon) zichzelf lagere waarderingen dan neutrale waarne-

mers, wanneer het achteruitgaan van de prestaties samengaat met een lage begaafdheid en een hoge motivatie.

In tabel 3 staat voor de twee groepen beoordelaars afzonderlijk samengevat aan welke factoren de prestaties van de leerlingen voornamelijk worden toegeschreven: de leerkracht, de leerling of aan andere factoren (pech/geluk of de moeilijkheidsgraad van de taak). Bij het toeschrijven aan deze factoren beschikten de beoordelaars wederom over informatie betreffende de motivatie en begaafdheid van de leerlingen.

Uit tabel 3 komt naar voren, dat bij beide groepen beoordelaars een vrij grote variatie in beoordelingen bestaat. Eénstemmigheid tussen de twee groepen beoordelaar bestaat er alleen met betrekking tot het H-H prestatiepatroon bij een hoge motivatie (M<sup>+</sup>). Bij begaafde leerlingen wordt door beide groepen in die situatie het resultaat uitsluitend aan de leerling toegeschreven. Bij een minder goede begaafdheid wordt het resultaat evenveel aan de leerling als aan de leerkracht toegeschreven. Over alle prestatiepatronen genomen, wordt het resultaat relatief vaker

Tabel 3. Toeschrijvingen van de prestaties, gezien de kenmerken van de leerling, aan de leerkracht, de leerling of andere factoren, afzonderlijk voor beoordelaars in de rol van 'verantwoordelijke leerkracht' en 'neutrale waarnemer' (percentages).

Kenmerken leerling		Prestatiepatroon	Attributies van de „verantwoordelijke leerkracht”			Attributies van de „neutrale waarnemer”		
Motivatie	Begaafdheid		Leerkracht	Leerling	Andere factoren	Leerkracht	Leerling	Andere factoren
		<i>HH</i>						
M <sup>+</sup>	B <sup>+</sup>		0	100	0	0	100	0
M <sup>+</sup>	B <sup>-</sup>		50	50	0	50	50	0
M <sup>-</sup>	B <sup>+</sup>		33	67	0	28	67	5
M <sup>-</sup>	B <sup>-</sup>		44	17	39	50	11	39
		<i>LH</i>						
M <sup>+</sup>	B <sup>+</sup>		28	39	33	39	22	39
M <sup>+</sup>	B <sup>-</sup>		33	45	22	55	39	6
M <sup>-</sup>	B <sup>+</sup>		39	50	11	28	61	11
M <sup>-</sup>	B <sup>-</sup>		50	22	28	50	17	33
		<i>HL</i>						
M <sup>+</sup>	B <sup>+</sup>		11	17	72	11	22	67
M <sup>+</sup>	B <sup>-</sup>		17	55	28	28	72	0
M <sup>-</sup>	B <sup>+</sup>		6	72	22	39	50	11
M <sup>-</sup>	B <sup>-</sup>		33	50	17	22	50	28
		<i>LL</i>						
M <sup>+</sup>	B <sup>+</sup>		0	17	83	33	39	28
M <sup>+</sup>	B <sup>-</sup>		22	67	11	28	61	11
M <sup>-</sup>	B <sup>+</sup>		28	67	5	28	72	0
M <sup>-</sup>	B <sup>-</sup>		17	83	0	11	89	0



aan de leerling toegeschreven, wanneer de informatie wordt gegeven dat de begaafdheid hoog is en de motivatie laag, dan wanneer het omgekeerde het geval is. Kennelijk ligt het in deze beoordelingssituatie meer voor de hand bij een goede begaafdheid naar de leerling te attribueren dan bij een goede motivatie. Verbeteringen van de prestaties (L-H) worden op één uitzondering na meer aan de leerkracht toegeschreven dan het achteruitgaan van de prestaties (H-L).

Naast vele punten van overeenkomst wijken beoordelaars in de rol van verantwoordelijke leerkracht bij hun attributies bij enkele patronen af van die van de neutrale waarnemer. Zo worden laagblijvende prestaties (L-L) van begaafde en gemotiveerde leerlingen door verantwoordelijke leerkrachten voornamelijk aan toeval toegeschreven, de neutrale waarnemers daarentegen wijzen in ongeveer gelijke mate zowel de leerkracht, de leerling als het toeval aan. Verdere verschillen treffen we aan bij het L-H en het H-L prestatiepatroon. De stijgende prestaties (L-H) van leerlingen met een hoge motivatie en een lage begaafdheid worden door de 'waarnemers' vaker aan de leerkracht toegeschreven dan door de 'verantwoordelijke leerkracht' (55 vs. 33%). Bij dalende prestaties (H-L) worden deze leerlingen ( $M^+$  en  $B^+$ ) door de 'waarnemers' voor het achteruitgaan van de prestaties meer aansprakelijk gesteld (72 vs. 55%). 'Verantwoordelijke leerkrachten' schrijven het teruglopen van de prestaties (H-L) van laag gemotiveerde hoog begaafde leerlingen minder aan de leerkracht en meer aan de leerling toe dan de waarnemers (resp. 6 vs. 39% en 72 vs. 50%).

### 5. Samenvatting en Discussie

In overeenstemming met Weiner en Kukla (1970) blijkt, dat de hoogte van de waarderingen direct gerelateerd wordt aan de hoogte van de resultaten. De faktor motivatie heeft wat meer invloed op de waarderingen dan de faktor begaafdheid, zij het dat deze invloed van relatief ondergeschikte betekenis is. De resultaten tonen aan, dat de prestaties van laag begaafde - hoog gemotiveerde leerlingen niet of nauwelijks hoger worden gewaardeerd dan de prestaties van de hoog begaafde - hoog gemotiveerde leerlingen. Wel duidelijk hoger vallen de waarderingen uit, die aan de laag begaafde - hoog gemotiveerde leerlingen worden toegekend in vergelijking met de waarderingen, die aan de hoog begaafde - laag gemotiveerde leerlingen worden gegeven (vgl. ook Weiner en Kukla, 1970).

Het verstrekken van informatie over het prestatieverloop geeft meer inzicht in de betekenis, die bij de beoordelingen aan de faktor motivatie en begaafdheid gehecht wordt. Bij het stijgen van de prestatie speelt deze informatie niet of nauwelijks een rol. Bij het achteruitgaan van de resultaten wordt met deze informatie aanzienlijk meer rekening gehouden. Lagere waarderingen worden met name dan gegeven wanneer het teruglopen van de prestaties gepaard gaat met een lage motivatie.

De waarderingen van leerkrachten in de rol van verantwoordelijke leerkracht stemmen bij het merendeel van de prestatiepatronen vrijwel overeen met die van de neutrale waarnemers. Een uitzondering vormt het stijgende prestatiepatroon (LH) bij een lage begaafdheid ( $B^-$ ). Verantwoordelijke leerkrachten geven hier gemiddeld hogere waarderingen dan neutrale waarnemers. Dat 'waarnemers' de minder wordende prestaties van leerlingen hoger waarderen dan 'verantwoordelijke leerkrachten', zoals het onderzoek van Beckman (1970) suggereert, wordt door deze resultaten niet aangetoond. Het vergelijken van de waarderingen, die door de beoordelaars aan de leerlingen worden gegeven met de waarderingen die zij in de situatie aan zichzelf toekennen leert, dat de zelfwaarderingen vooral bij het teruglopen van de prestaties wat lager uitvallen. Met name treedt dit naar voren, wanneer minder goede prestaties worden geleverd bij aanwezigheid van een goede begaafdheid. Dit resultaat komt overeen met bevindingen van Weiner en Kukla (1970). Zij merken hierbij op, dat personen hun eigen falen mogelijk ernstiger opvatten, dan dat externe beoordelaars dat doen. Bij de vraag aan wie of aan welke factoren de resultaten voornamelijk dienden te worden toegeschreven, was de spreiding van de antwoorden opmerkelijk. Het verloop van de prestaties speelde bij de beantwoording van deze vraag een belangrijke rol. Overeenkomstig het onderzoek van Johnson et al (1964), Lanzetta en Hannah (1969) en Beckman (1970) schreven beoordelaars (zowel in de rol van verantwoordelijke leerkracht als van waarnemer) het achteruitgaan en het laagblijven van de prestaties meer aan de leerling toe dan aan de leerkracht.

De stijging van de prestaties werd afhankelijk van de verstrekte informatie over begaafdheid en motivatie, zowel aan de leerkracht, de leerling als het toeval toegeschreven.

De resultaten bij het H-H en het L-H prestatiepatroon werden in vergelijking met de resultaten bij het H-L en L-L prestatiepatroon vaker aan de leerkracht toegeschreven. In termen van Beckman (1970) kan worden gesteld, dat ego-verheffende

tendenties zich hier wat duidelijker manifesteerden dan de ego-beschermende tendenties.

Samenvattend zouden de resultaten mogelijk ten dele ook zo geïnterpreteerd kunnen worden. De laag begaafde maar goed gemotiveerde leerling die ondanks zijn inspanning weinig vorderingen in zijn resultaten boekt, ontmoet van de leerkracht, die bij zijn waarderingen voornamelijk afgaat op de hoogte van de prestaties, relatief weinig waardering. De gegevens suggereren zelfs, dat het er nauwelijks iets toe doet of deze leerlingen wel of niet gemotiveerd zijn. (Zie tabel 2: de betrekkelijk geringe verschillen tussen de gemiddelden van de laag begaafde, hoog gemotiveerde leerling en de laag begaafde, laag gemotiveerde leerling). Hoewel enigszins verwijderd, dringt zich een parallel op met wat door Rosenthal en Jacobson (1968) en in latere jaren door Brophy en Good (1974) naar voren werd gebracht, met betrekking tot de belangrijke invloed die van het

verwachtingspatroon van de leerkracht uitgaat op het gedrag van de leerling. In samenhang hiermee werd ook door Weiner (1972) gewezen op de mogelijke nadelige invloed die een foutief attributiegedrag van de leerkracht heeft op het prestatiegedrag van de leerling.

Tot slot wordt er misschien ten overvloede nogmaals op gewezen, dat de gegevens verzameld werden in een gesimuleerde beoordelingssituatie. Leerkrachten in onderscheiden rollen beoordeelden de resultaten van fictieve leerlingen. De hier gevonden tendenties zouden zich in een onderzoek waarbij van werkelijke verantwoordelijkheid sprake is, mogelijk nog duidelijker manifesteren. Met name wanneer naast informatie over motivatie en begaafdheid, in aansluiting aan Kelley, aan de beoordelaars tevens informatie verstrekt zou worden over de onderscheidenheid, de consistentie en de consensus van de prestaties in kwestie.

Bijlage 1. Samenvatting van de multivariate variantie-analyse van beoordelingen van leerlingen.

Univariate toetsen

Variantiebron	d.f.	gemiddelde	Begaafdheid	Gemotiveerdheid	Prestaties	Begaafdhd. x gemot.	Begaafdhd. x prest.	Gemot. x prest.	Begaafdhd. x gemot. x prest.
gemiddelde	MS		3,1	66,7	467,3	0,8	4,5	7,2	3,2
	F		1,2	21,6**	308,7**	1,6	4,7**	8,6**	4,6**
	d.f.		1	1	3	1	3	3	3
geslacht na eliminatie van gemiddelde	MS	0,7	1,0	3,5	1,9	0,9	0,5	0,6	0,1
	F	0,5	0,4	1,1	1,3	1,8	0,6	0,7	0,2
	d.f.		1	1	3	1	3	3	3
rol na eliminatie van de voorgaande effecten	MS	9,8	4,9	0,2	5,0	1,1	0,4	1,6	2,3
	F	6,3**	1,9	0,1	3,3*	2,2	0,4	1,9	3,3*
	d.f.		1	1	3	1	3	3	3
geslacht x rol na eliminatie van de voorgaande effecten	MS	1,6	0,2	0,4	1,6	0,9	0,1	0,7	0,4
	F	1,1	0,1	0,1	1,1	1,7	0,2	0,9	0,5
	d.f.		1	1	3	1	3	3	3
subjekten binnen groepen	MS	1,6	2,5	3,1	1,5	0,5	1,0	0,8	0,7
	d.f.	32	32	32	96	32	96	96	96

\*  $p < 0,05$

\*\*  $p < 0,01$

Literatuur

- Beckman, L., Effects of students' performance on teachers' and observers' attributions of causality. *Journal of Educational Psychology*, 1970, 61, 76-82.
- Brophy, J. E. & T. L. Good, *Teacher-student relations: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- Frieze, I. en B. Weiner, Cue utilization and attributional judgements for success and failure. *Journal of Personality*, 1971, 39, 591-606.
- Finn, J. D., *Multivariate - univariate and multivariate analysis of variance and covariance: A Fortran IV program*. Dep. of Ed. Psych., State Un. of New York at Buffalo, version 5, june 1972.
- Heckhausen, H., *Ein erweitertes kognitives Motivationsmodell und die Verankerung von Motivkonstrukturen*. Niet gepubliceerd manuscript. Psychol. Institut, Ruhr-Universität, Bochum, 1975.
- Heider, F., *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1958.
- Johnson, T. J., Feigenbaum, R. & M. Weiby, Some determinants and consequences of the teacher's perception of causation. *Journal of Educational Psychology*, 1964, 55, 237-246.
- Kelley, H. H., Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1967*. Lincoln: Un. of Nebraska Press 1967, 192-238.
- Kelley, H. H., *An introduction to attribution theory*. Paper FOLEB-seminar. Starnberg, 1971.
- Lanzetta, J. & T. E. Hannah, Reinforcing behavior of 'naive' trainers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1969, 11(3), 245-252.
- Lefcourt, H. M., Internal versus external control of reinforcement: a review. *Psychological Bulletin*, 1966, 65(4), 206-220.
- Rosenbaum, R. M., *A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure*. Niet gepubliceerd Ph.D. dissertatie, University of California, Los Angeles, 1972.
- Rosenthal, R. en L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Rotter, J. B., *Social Learning and clinical psychology*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1954.
- Rotter, J. B., M. Seeman & S. Liverant, Internal vs external control of reinforcement: a major variable in behavior theory. In N.F. Washburne (Ed.), Volume 2, *Decisions, Values and Groups*. London: Pergamon Press, 1962.
- Rotter, J. B., Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, 80 (1, whole no. 609), 1-28.
- Weiner, B. & A. Kukla, An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 15, 1-20.
- Weiner, B. & A. Kukla, An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, 15, 1-20.
- Weiner, B., I. Frieze, A. Kukla, L. Reed, S. Rest & R. M. Rosenbaum, *Perceiving the causes of success and failure*. New York: General Learning Press, 1971.
- Weiner, B., *Theories of motivation: from mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally, 1972.
- B. W. G. M. Smits - zie Ped. Studiën, 51, nr. 5, p. 222.
- P. G. A. Aquarius (geb. 1945) was enkele jaren onderwijzer (vanaf 1966), studeerde pedagogiek aan de Katholieke Leergangen te Tilburg (Examen M.O.-A in 1971) en de Katholieke Universiteit te Nijmegen (Doktoraal-examen afstudeerrichting Onderwijskunde in 1976). Thans werkzaam als onderwijskundig medewerker/schoolbegeleider bij de Stichting Onderwijsbegeleidingsdienst voor de Gewesten Roermond en Weert c.a.  
Adres: Van Heemskerckstraat 9, Weert.